

# HACIA UNA PEDAGOGIA DEL ESFUERZO

por DAVID SACRISTAN GOMEZ,  
*Universidad Complutense de Madrid*

Gusdorf en su obra *La vertu de force* transcribe esta cita de Paul Valery: "Virtud, señores, la palabra virtud ha muerto, o, al menos, está muriendo. Virtud es un término que casi ya no se usa". Y acto seguido, comenta Gusdorf: "en cuanto a la palabra fuerza, aunque es de un uso más corriente, hay que reconocer que goza de una malísima reputación"[1].

Efectivamente, hablar del esfuerzo, y no digamos de la virtud, no tiene en nuestros días muy buena prensa. Desde el siglo XVIII, como consecuencia del predominio positivista, el concepto de virtud, el viejo concepto de virtud de los estoicos, que era tanto un saber como una fuerza, tiende a desaparecer. Suena demasiado a filosofía y a religión..., que, como sostiene Comte, son ya estadios superados por el definitivo estadio científico.

En el lenguaje habitual esforzarse y esfuerzo, a menudo, son términos que se hallan envueltos en connotaciones claramente negativas. Esfuerzo es algo que debe evitarse o, a lo sumo, que debe acertarse como un mal menor inevitable. Diríase que "la ley del mínimo esfuerzo" se ha convertido en norma de conducta y que su mejor "slogan" publicitario fuera el "Haga lo que haga, hágalo sin esfuerzo". Al menos es a lo que nos tienen familiarizados los vendedores de cursos de idiomas, etc... Y no deja de ser igualmente significativo el que en ciertos ámbitos, el no esforzarse, el trabajar poco o nada, haya llegado a ser incluso un mérito, que, por añadidura, resulta el indicador de la mayor o menor categoría y prestigio de un determinado puesto de trabajo.

En las últimas décadas las ideas permisivistas del norteamericano Dr. Spock, médico psiquiatra, recorrieron triunfalmente la mayoría de los países europeos. Su obra se tradujo a los idiomas más diversos y su fama fue notoria. Aunque, en honor a la verdad, hoy se le recuerda, tanto por su pretendida originalidad, como por el reconocimiento de su rotundo fracaso.

Spock en su defensa de la teoría del sentido común y del desarrollo natural de las potencialidades humanas en el niño [2], terminó por no reconocer algo que ya denunciara el propio Kant, es decir, que el normal desarrollo biológico no implica necesariamente el correspondiente desarrollo educativo. Según palabras textuales de Spock, "no es necesaria una rigurosa disciplina..., todos los pequeños quieren las comidas a horas determinadas y más tarde todos sienten la inquietud de aprender a comportarse bien en la mesa... No es necesario que se recurra a una adusta manifestación de fuerza de voluntad para hacer del niño una criatura sana, buena y feliz... Un niño normal aprende a dominarse a medida que va creciendo y la transformación se produce gracias al desarrollo de su naturaleza en un medio ambiente familiar donde halla amistad y cariño... La urbanidad y los buenos modales se adquieren por sí solos... Las amenazas son perjudiciales... Las tareas escolares deben hacerse agradables.[3]".

Centrándonos en nuestra preocupación pedagógica, las posturas con respecto al esfuerzo no se han visto, evidentemente, protegidas del ambiente general descrito. "El hombre de hoy, denuncia Pacios, va perdiendo por momentos su capacidad de sufrir, de esforzarse" [4]. Diríase que la Pedagogía, la Ciencia de la Educación, se hubiera igualmente situado a tenor de los tiempos y se hubiera propuesto "educar, pero sin esfuerzo", para compensar en el niño de hoy lo que sufrieron y se esforzaron los que fueron educados bajo el lema "la letra con sangre entra".

Al menos es lo que se deduce igualmente de la siguiente afirmación de María Montessori contra algunos sectores de la llamada Escuela Nueva: "la Escuela Nueva ha querido remediar la fatiga mental de los niños así como las desviaciones de carácter provocadas por "La pedagogía represiva". Ha querido remediarlo, aligerando los programas, suprimiendo los exámenes y aboliendo la disciplina. —Y se pregunta—. ¿Ha respondido la Escuela Nueva a las necesidades de los niños haciendo esto? ¿Cabe la posibilidad de abolir la disciplina en un mundo en el que la complicada organización social exige la observación de innumerables reglas? ¿Cabe la reducción del trabajo mental en un mundo cada vez más artificial donde el individuo está rodeado por menos fenómenos naturales, que productos de la industria y fenómenos científicos? Por el contrario —termina— es necesario intensificar la cultura y la disciplina porque responden a exigencias primordiales de la personalidad infantil". [5].

En el mismo sentido se pronuncia claramente Alain cuando dice: "No confío mucho en los jardines de infantes y otras invenciones mediante las cuales se quiere instruir divirtiéndose. El hombre se forma por la fatiga... El oficio de divertir es muy solicitado y se paga bien, aunque en el fondo es secretamente despreciado..., todo arte de instruir consiste en obtener que el niño se esfuerce y que se eleve al estado de hombre [6].

Ante tal situación, creo que se imponen unas reflexiones, aunque breves, encaminadas a esclarecer el papel que debe jugar el esfuerzo en la tarea educativa. Esa será, al menos la pretensión del presente trabajo. De forma interrogativa el tema podría plantearse en estos términos: ¿Es mejor que el niño (o el adulto) aprendan con esfuerzo o sin esfuerzo? ¿Es necesario el esfuerzo en el proceso educativo? ¿No se trata, más bien, de un asunto trasnochado, enraizado en las más rancias prácticas pedagógicas, que negaban la entidad del niño como niño, considerándole un adulto pequeñito e indómito? ¿En una sociedad progresista y tecnificada como la nuestra, que parece tener como fin el facilitarle al hombre los trabajos más duros y que ha convertido, como antes señalábamos, en "slogan" el "aprenda...", pero sin esfuerzo", se puede aún seguir hablando del mismo? ¿Qué sentido e importancia tiene aún, si es que tiene alguno? ¿Y si tiene sentido, cuál es este, hacia dónde debe orientarse, cuál es su ámbito, cómo debe cultivarse o formarse...?

Antes de abordar una respuesta a los interrogantes formulados, considero conveniente establecer algunas precisiones sobre la significación del término esfuerzo y su relación y diferencia con otros términos que le son afines. Me refiero concretamente a términos tales como: espontaneidad, actividad, interés, juego, trabajo, tarea... En su estudio, un enfoque histórico podría resultar esclarecedor, aunque, es posible que, en el fondo, se trate de un problema capaz de ser resuelto a través del análisis del lenguaje.

### *Aclaración conceptual*

El Diccionario de la Lengua Española define el esfuerzo como: "el empleo de la fuerza física contra algún impulso o resistencia. Empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir una cosa venciendo dificultades". Como claramente puede comprobarse, se contemplan dos acepciones distintas en la definición expuesta. La primera se refiere al ámbito de lo meramente físico, al esfuerzo físico; y la segunda contempla lo que pudiéramos llamar el esfuerzo anímico, psíquico o moral. Ni que decir tiene que en lo que respecta al quehacer educativo la acepción de esfuerzo más apropiada parece que debe ser la segunda.

Es sabido que las actuales corrientes pedagógicas tienden a conceder al educando el principal protagonismo en el proceso educativo. Hasta el punto de haber llegado a convertir su actividad en uno de "los principios de la educación contemporánea" [7]. Sin embargo, si bien es cierto que el

principio de actividad desde Rousseau hasta nuestros días ha sido unánimemente defendido y aceptado, no lo es menos que tal unanimidad desaparece cuando se quiere precisar o esclarecer el contenido conceptual del término [8]. Según Marín Ibáñez convendría recordar aquí la distinción clásica entre actos del hombre y actos humanos, porque de alguna manera todo está en actividad y si no se matiza el tipo de actividad que nos interesa en educación, no es de extrañar que la imprecisión del término no nos permita llegar a un acuerdo. "A nosotros nos interesa —como puntualiza Marín— la actividad que tenga un acento formativo para la personalidad... La actividad de la inteligencia y de la voluntad, en primer lugar, y de todas las energías corporales, en cuanto dependientes de la propia decisión personal del sujeto... Nos interesan los actos verdaderamente formativos, es decir aquellos que comprometen toda la personalidad, los que ponen en juego nuestras energías psíquicas o biológicas" [9]. Desde este punto de vista, parece, pues, que la actividad educativa es totalmente inseparable del esfuerzo voluntario del sujeto que se educa.

Además del principio de actividad, la "pedagogía nueva" tiene entre sus rasgos más característicos la exaltación del interés y la espontaneidad del alumno. Los teóricos de la nueva educación han hecho ver la enorme importancia que tiene el estudio del interés en orden a lograr una mejor y más efectiva labor educativa. Observar al niño, despertar en él la curiosidad, esperar que el interés suscite preguntas, ayudarlo a ello y, a ser posible, que descubra por él mismo la respuesta, "no forzar" para que no se provoquen algunos de esos reflejos de defensa que pronto inhiben toda acción progresiva espontánea, ceñirse a sus características aptitudinales y, en definitiva, no doblegar ni reprimir, en absoluto, su libre espontaneidad, son las posturas fundamentales de la educación nueva, en general y de la educación funcional de Claparede, en particular [10].

Pero, una cosa es reconocer el valor pedagógico de los logros de la psicología experimental o evolutiva en el campo de los intereses humanos y otra, muy distinta, exagerar, como a menudo ha sucedido, las consecuencias que puedan derivarse de tales investigaciones. Porque si se pretende anular el esfuerzo del alumno en su educación, basándose para ello en razones derivadas del estudio de los intereses y de su correspondiente aplicación didáctica, considero que habría que puntualizar algunas matizaciones al respecto.

En primer lugar, en un planteamiento como el descrito, se están confundiendo dos problemas con peculiaridades diversas: el uno que se refiere a la educación intelectual, que se basa fundamentalmente en la instrucción. Y el otro, que trata de la educación moral, que tiene como meta conseguir el autodomínio del educando para que haga lo que quiera hacer (en el caso de la educación, para que haga aquello que le perfeccione). En el primer caso resulta indudable que si se sabe suscitar el interés por lo que perfecciona, el esfuerzo en conseguirlo será mínimo, es decir, la letra, parafraseando el refrán, entraría sin sangre, prácticamente sin esfuerzo del educando, gracias a la técnica didáctica del profesor. Lo cual siempre será pedagógicamente una meta. Y lo mismo ocurriría en el caso de la educación moral, aunque no se apoye en lo instructivo tanto como la intelectual.

Sin embargo, se están dando por supuesto, si nos fijamos bien en el razonamiento anterior, dos afirmaciones que, sin duda, son más que discutibles: se está suponiendo que todos los contenidos educativos pueden "tratarse pedagógicamente" de forma tal, que necesariamente susciten el interés del educando para que los asimile sin esfuerzo. Y, en lo que se refiere a la educación moral, se está presuponiendo igualmente que el interés de los ejemplos de autodomínio y los buenos razonamientos encaminados a lograrlo, serán suficientes para evitar el esfuerzo que pueda suponer la formación de la voluntad de cara a la autorrealización personal.

En el primero de los supuestos estaríamos prácticamente a las puertas de la utopía, cuando no de una concepción puramente conductista. ¡Ya quisiera la ciencia pedagógica poder llegar a interesar siempre hasta tal extremo al educando! Y en el caso de que lo consiguiera, es posible que entonces no se estuviera educando al individuo, sino adiestrándole, como Skinner hacía con sus palomas, dado que seguramente faltarían la intencionalidad y la libertad personales, ante un hipotético estímulo tan sugestivo y absolutamente determinante.

El segundo caso, es ya viejo en la Historia y ha sido calificado de "intelectualismo ético". No es suficiente para obrar bien tener claro racionalmente cómo debe uno comportarse en una situación concreta. Es preciso, además, efectiva y realmente realizar, poner en práctica, eso que se considera como bien. Y, para ello, en ocasiones "hay que hacerse mucha fuerza...", pues de lo contrario uno se

sorprenderá con el clásico romano al constatar que "video meliora proboque, deteriora sequor", (veo lo que es mejor y lo pruebo pero, personalmente, sigo lo peor...).

No pueden identificarse, sin más, los hábitos intelectuales y los morales. Se relacionan pero no se confunden. Resulta esclarecedor el siguiente texto de Millán-Puelles: "Al hábito de usar correctamente la capacidad humana de elegir es a lo que se designa con el nombre de 'virtud moral'. Como es sabido, no se hallan en este caso los buenos hábitos meramente intelectuales. Su función se limita a perfeccionar el entendimiento, sin incidir formalmente en la voluntad. Y así puede explicarse que alguien dotado de un gran conocimiento de la ética se comporte, si quiere, de un modo moralmente reprochable. Claro está que con ello no se pretende decir que las destrezas intelectuales sean inútiles en la conducta humana. Lo único que se afirma es que la posesión de estas destrezas da solamente una capacidad que puede no ser usada, pues su empleo depende de la libre voluntad de quien la tiene. Por el contrario, la posesión de la virtud moral es imposible sin su uso efectivo cada vez que se presenta la ocasión, pues no radica en el entendimiento, sino en la voluntad, lo cual quiera decir que no consiste pura y simplemente en saber la manera de llevar a cabo un cierto comportamiento, sino en tener el hábito de elegirlo y, consiguientemente, el de realizarlo" [11].

Parece, pues, que por mucho que sea el interés suscitado por un estímulo, a nivel humano, para que el acto sea una auténtica acción y no sólo un suceso o un evento [12], es preciso que se quiera efectivamente, que se realice un esfuerzo de la voluntad para realizar y ejecutar la acción que intelectualmente aparece como deseable, a la vista, eso sí, de las instancias didácticas del docente. Lógicamente, por tanto, el esfuerzo resultará mayor o menor en función no sólo del interés del estímulo o del método didáctico empleado, sino también del hábito adquirido o lo que es lo mismo, del grado de educación moral ya conseguido por el alumno. Pues si ésto no fuera así, resultarían inexplicables, tanto los aprendizajes poco interesantes, como las acciones en las que se disputan la decisión, el placer y el deber, si por añadidura, al final, vence éste último.

Atención a las peculiaridades psicofísicas del niño, cultivo del interés y desarrollo del comportamiento espontáneo son, pues, factores que, sin duda, hay que tener muy en cuenta. Aunque, como afirma Escámez, es preciso ser cautos en algunas afirmaciones porque, por ejemplo, "sin matizar lo que entendemos por educación de la espontaneidad, podemos caer en la utopía, y lo que es más grave, perjudicar la auténtica liberación humana, la verdadera autorrealización, que es el objetivo que debe proponerse la educación [13]. Los métodos activos, por tanto, según palabras del propio Piaget, no deben desembocar en un individualismo anárquico, sino en una educación de la disciplina y el esfuerzo [14]. Parece, pues, que "interés y esfuerzo no son dos términos antitéticos, ni dos dimensiones excluyentes, como han querido ver algunos pedagogos de raigambre tradicional" [15].

La confusión que puede establecerse entre los términos esfuerzo, juego y trabajo, adquiere unos matices bastante sutiles tratándose de la educación de los primeros años de la vida del niño. En el mundo de los adultos, a menudo, trabajo y juego son actividades totalmente distintas. El trabajo, casi siempre, está relacionado con lo económico, tiene un carácter de obligatoriedad e imposición y, finalmente, su ejecución implica esfuerzo, cansancio y fatiga. El juego, por el contrario, constituye el polo opuesto. Es algo que interesa por sí mismo, se realiza libremente, tanto en lo que se refiere a la elección del juego, como a la duración del mismo, y, finalmente, supone un descanso, físico o psíquico, para el que lo realiza. Con todo, hay que decir que no deja de ser cierta la afirmación según la cual, en algunos casos la línea divisoria entre juego y trabajo no está muy clara y que "la frontera no es tan patente" [16].

En el caso del niño, donde abundan más los trabajos sobre el tema, la interacción del esfuerzo con el juego y el trabajo, parece más clara. "La doctora Montessori —nos dice una de sus discípulas— no llamaba jamás juego a la actividad infantil. Juego designa una actividad frívola, como la de los mayores que se lanzan una pelota o golpean un tapete verde con las cartas de la baraja... Los adultos juegan al tenis o el bridge. Pero el niño cuando pone en línea carretes de hilo de colores o cuando coloca las cifras bajo las fichas, trabaja. Trabaja a construir al hombre" [17].

Esta identificación entre juego y trabajo en el mundo del niño lleva, lógicamente, consigo una postura de respeto y de atención por parte de los adultos, con respecto a la importancia y trascendencia de tales actividades. El juego es, pues, la única forma de trabajar, mejor de "trabajarse"

que tiene el niño, y como tal sería monstruoso, tanto descuidarla por completo, como no respetar y procurar una dosificación de estímulos lúdicos, adecuada al momento evolutivo, tanto biológico, como psíquico.

Desde esta interpretación el juego es algo muy serio para el niño, donde no sólo se esfuerza y afana, sino que, además se proyecta hacia el futuro, anticipando en torpes ensayos sus deseos más profundos, que no son otros sino imitar al adulto, llegar a ser adulto, salir de la niñez... En este sentido Alain comenta: "Al niño no le gustan sus alegrías de niño tanto como Ud. cree. En su vida inmediata, sí, es plenamente niño y se siente contento de serlo, pero para Ud., no para él. Por reflexión desdeña enseguida su estado de niño; quiere hacerse "el hombre"; y en eso es más serio que Ud., que se hace el niño" [18]. Y Olivier Reboul puntualiza igualmente: "El niño no es infantil; su tendencia constante no es a regresar, sino a ir hacia adelante; y ésto lo testimonia allí donde es más él mismo: en sus juegos. Como ya ha señalado Jean Chateau, el niño que juega se comporta sin cesar más allá de sí mismo; acepta peligros, se expone, se impone pruebas, se somete a reglas, se afirma como protagonista imitando al adulto o al anciano. Más tarde, cuando el trabajo acapare la mayor parte de su existencia, el juego adoptará la función inversa de "regresión"; perderá su función esencial para convertirse en mera distracción o diversión. Hasta este momento, hay que reconocer que hay algo muy serio en la infancia: se trata del propio crecimiento, del impulso (élan) por el que el niño se sobrepasa sin cesar y olvida cada día el niño que era la víspera. Seriedad infinitamente más grave que la que el adulto considera como tal, a menudo referida a la importancia externa del rol que desempeña" [19].

Parece, pues, que el esfuerzo, o mejor el esfuerzo voluntario, es algo que no sólo no debe desaparecer frente a las modernas corrientes del activismo estimulante o del funcionalismo, sino que, por el contrario, hoy, cada vez más claramente, va siendo reconocido como uno de los elementos esenciales del acto educativo. En este sentido Marín Ibáñez advierte que "sólo es educativo lo adquirido por un esfuerzo voluntario, intencionado, de un modo más o menos directo" [20].

Pero ¿qué es el esfuerzo, cuál es su origen e importancia en el acontecer psíquico del hombre?

### *El esfuerzo hecho primitivo de conciencia y factor clave del acto moral*

Hace algunos años el ilustre Alain escribía: "No se trata de domesticar a los cachorros de los hombres, aun cuando fuera para bien de ellos. Por el contrario, hay que poner en sus manos su propio aprendizaje, lo que significa fortalecer en ellos la voluntad. Porque no hay más valor humano que éste" [21].

Si miramos panorámicamente la historia de la autognosis humana, es posible que las últimas palabras de Alain no resulten exageradas. Podría decirse que si se excluyen las concepciones deterministas, de uno u otro signo, la exaltación de la fuerza de la voluntad, tanto como virtud o cualidad personal, como en su acepción de valor absoluto, ha estado presente de una u otra forma en toda la historia del pensamiento humano. El autodominio, el valor y, en definitiva, el esfuerzo por conseguirlo, han supuesto uno de los temas constantes de investigación filosófica. Desde el "conócete a tí mismo" socrático, hasta el "hombre llega a ser lo que eres" de Demócrito; desde la exaltación voluntarística de los estoicos, hasta el rigorismo moral kantiano; desde la voluntad de poder nietzscheana, al poder de la voluntad existencialista; y, finalmente, desde los conductismos y determinismos más variopintos, hasta los fenomenólogos introspectistas de los actos verdaderamente humanos, hay que reconocer que la voluntad y el esfuerzo no han dejado nunca de preocupar al hombre.

Muchos y desde muy diversos ángulos han sido los pensadores que han tenido como tema de sus reflexiones el origen, las características y el poder real de esa fuerza interna que permite al hombre autogobernarse y constituirse en ser moral. Pero quien, sin lugar a dudas, realizó el pasado siglo los estudios más serios sobre el tema fue Maine de Biran.

Biran se autodefine como un estudioso del hombre y sus facultades, como un espíritu reflexivo y meditador, que ha tomado como tema de sus reflexiones su propia situación personal. Humanista y

positivista, como le define Henri Gouthier, Biran terminará por romper con sus maestros ideólogos al ir progresivamente asimilando el pensamiento de Rousseau. "Le sens intime" (el sentido íntimo) rousseauiano le permite constatar que la estatua de Condillac no está formada exclusivamente de sensaciones y de combinación de las mismas. Porque si así fuera, se cuestiona Biran, ¿cómo se explicaría la conciencia del yo, como espectador de lo que ocurre en mí, y por lo tanto distinto de ello mismo, si el yo se identifica con la sensación? ¿O cómo se explicaría la conciencia de actividad que constato, a veces, en mi interior y que me es transmitida a través del "sentido íntimo", si no estoy constituido más que de sensaciones y de combinación de sensaciones, en las que yo no me siento actor?

Evidentemente, concluye Biran que, si bien es cierto que las afecciones de la sensibilidad, las sensaciones, pueden determinar mi comportamiento, no lo es menos que, en algunos casos, tengo la conciencia cierta de que yo soy una persona activa y no pasiva, hasta el punto de poder orientar mi comportamiento incluso en contra de los evidentes determinismos de la sensibilidad. Existen, pues, afirma Biran, en mi interior dos principios generadores de la conducta y no sólo uno como pretendía Condillac. Existen movimientos, acciones, que "se dan en mí, pero sin mí", es decir, que constato que yo no soy el autor de los mismos, ante los que me siento como mero espectador; pero existen también comportamientos en los que me veo como único protagonista, con fuerzas suficientes para ponerlos en práctica, por encima de los más variados obstáculos.

Con todo, Biran no deja de reconocer que lo físico y lo psicológico, que lo activo y lo pasivo están íntimamente relacionados. En su obra *Rapport du physique et du moral chez l'homme* (Relaciones de lo físico y lo moral en el hombre), analiza precisamente esta subordinación que, a menudo, sufre la voluntad frente a los hábitos ya formados por la sensibilidad. Y va a ser precisamente este detalle el que le lance a la Psicología, o como él la llamada, a la ciencia de las facultades humanas, con la pretensión de llevar a la práctica un proyecto que ya se le ocurrió a Rousseau en el Libro IX de sus "Confessions", y que calificó de "moral sensitiva o el materialismo del sabio". Se trataba de estudiar a fondo el funcionamiento de la vida animal y de la vida humana (que son las dos primeras partes de la psicología biraniana) para conocer cómo influye lo físico en lo moral y de esta manera proporcionar a través de la ciencia de las facultades una ayuda a los débiles de voluntad, para poder ser siempre dueños de sus actos, seres auténticamente morales. Este sería, según Biran, el mejor tratado de Pedagogía nunca escrito.

En sus trabajos sobre la vida humana se enfrenta directamente con la realidad del esfuerzo voluntario. Se da cuenta de la importancia de esta fuerza interior cuando, influido por Destutt de Tracy, descubre que los dos caracteres esenciales de la vida psicológica son la actividad realmente querida o voluntaria y el sentimiento de conciencia. El esfuerzo, observa Biran, une perfectamente en la captación de su realidad íntima ambos aspectos. De ahí que se apresure a decir que "el hecho psicológico del esfuerzo voluntario puede ser considerado como el verdadero hecho primitivo del sentido íntimo, por ser inmediatamente percibido y constituir expresamente la individualidad y el yo" [22].

La inmediatez de la percepción interna del esfuerzo la explica Biran por la resistencia que le ofrecen los propios músculos: "el sentimiento de la fuerza del yo que produce el movimiento y el efecto sentido de contracción muscular, son los elementos constitutivos de la percepción del esfuerzo voluntario" [23]. Y de igual modo el movimiento, la acción y la captación interna de la misma, se ofrecen en total interacción.

Así pues, para Biran, voluntad, fuerza activa y yo, son una y la misma cosa. "La fuerza aplicada en mover los cuerpos, nos dice, es una fuerza actuante que solemos llamar voluntad, y el yo se identifica completamente con esa fuerza activa" [24]. La realidad del esfuerzo es, pues, el primer momento de la vida consciente que, identificado, además, con la voluntad y con el yo, pasa a ser el origen de toda nuestra personalidad y la base del auténtico comportamiento moral.

Pero, se pregunta Biran ¿de qué naturaleza es ese esfuerzo voluntario?, ¿de dónde surge esa fuerza que tan importante resulta para el hombre? Lo primero que constata es que el esfuerzo voluntario se percibe en sí mismo, interiormente, sin salir del término de su aplicación inmediata y sin admitir ningún elemento extraño a la inercia misma de nuestros órganos. La resistencia del propio cuerpo primero, y las que ofrezcan los cuerpos distintos al propio después, constituyen pues, la base de la conciencia del propio esfuerzo.

Cuando quiere precisar más sobre las características de este esfuerzo, sus palabras resultan ya un tanto vagas y sus observaciones menos precisas. Con todo, algo queda bien claro. El esfuerzo no es una fuerza que provenga de la sensibilidad por ser claramente de naturaleza superior a la misma. Este es el contexto en el que se refiere a la naturaleza del esfuerzo: "Partiendo de una sensibilidad puramente pasiva sería absolutamente imposible todo intento encaminado a deducir de ella la génesis del conocimiento. Un ser reducido a la mera sensibilidad, no solamente no sabría adquirir ninguna idea de los objetos exteriores a él, sino que, además, ni siquiera tendría conciencia alguna de su propio ser sensitivo, ni sería una persona individual, ni podría nunca decir: yo. Porque todo conocimiento, incluido el del propio yo, no puede comenzar más que con el ejercicio de una actividad *hipersensible e hiperorgánica*, es decir con un primer acto de voluntad, con el esfuerzo o, si se quiere, con un movimiento no sentido, pero realmente querido y actualizado mediante una fuerza que está fuera de la sensación y es superior a ella" [25].

Según esto, si la conciencia se identifica con el esfuerzo voluntario, o lo que es lo mismo, con el sentimiento de la voluntad sobre los músculos o sobre una resistencia externa al propio cuerpo, el hecho consciente presenta unas características muy especiales, pues ni es un acto puramente suprasensible, con absoluta independencia de cualquier movimiento orgánico, ni, por otro lado, puede reducirse a la pasividad de una mera reacción instintiva o refleja. El hecho de conciencia para Biran goza, pues, de una originalidad tal, en el conjunto de los hechos psíquicos, que no puede ser reducido a la simplicidad de una imagen sensible o a la explicación analógica con otros hechos del mundo interior.

Pero, conviene precisar que la conciencia no tiene la amplitud ni la vaguedad que atribuían al término los cartesianos. La conciencia no se refiere indistintamente a los hechos psicológicos que sentimos en nosotros "sin nosotros" y a los que efectivamente realizamos con libertad. Para Biran los hechos de conciencia son únicamente los que el propio hombre se atribuye como suyos. Y, en este sentido, únicamente merecen el calificativo de conscientes las acciones u operaciones en que el sujeto se siente realmente actor y no espectador. La conciencia sería solamente el sentimiento del propio esfuerzo, quedando reducida a otro orden distinto de hechos toda afección puramente pasiva, proveniente de la sensibilidad, sin ser, por tanto, producida por el yo. Esta matización constituye para Biran la base de la irreductibilidad entre la vida animal y la vida humana. Resultando de tal distinción que, los hechos de la que él denomina vida meramente animal, estarán constituidos por todo el conjunto de afecciones, ajenas totalmente a la actividad del yo y, por lo tanto, inconscientes. (Freud heredaría casi literalmente estas ideas) y la vida humana, que estaría formada por las acciones que el propio yo reconoce y ejecuta como enteramente suyas.

El esfuerzo voluntario es, pues, la base de la moralidad porque un ser moral, según Biran es aquel que es capaz de dirigir en todo momento su conducta según los dictados de la razón. El problema es qué hacer para robustecer la voluntad y evitar que puedan dominarla o debilitarla los malos hábitos o las afecciones incontroladas de la voluntad. Pero esa es ya una cuestión más estrictamente pedagógica en la que tendrán la última palabra los educadores. Hagamos algunos comentarios al respecto.

### *Hacia una pedagogía del esfuerzo*

La realidad del esfuerzo voluntario, aparece, a la vista de lo expuesto, como decisivo de cara a lo que la persona sea en su acontecer vital. Ya sea entendido como hecho primitivo de conciencia, como hemos visto en Biran, o como energía interna, que nos permite actuar en la dirección que deseamos, venciendo los obstáculos que se presenten, lo que parece claro es que el esfuerzo constituye una realidad, y una fuerza indeterminada, que necesita, para el bien del hombre, ser controlada y debidamente orientada.

El esfuerzo, la fuerza de voluntad, constituye, como es sabido, uno de los pilares más sólidos de la llamada libertad de arbitrio. Porque sin el esfuerzo que es necesario para cortar, para decidir la deliberación intelectual de los motivos en pro o en contra que pondera la inteligencia, no podríamos realizar, en la práctica, acto libre alguno. Pero, además de la libertad de arbitrio, existe otro tipo de

libertad que en medios filosóficos se conoce bajo el nombre de libertad moral, donde el esfuerzo voluntario tiene igualmente un papel decisivo. Suele describirse la libertad moral como el dominio que el hombre llega a conseguir sobre sí mismo, para autodeterminarse siempre según un plan perfectivo, de cara a lograr "el señorío sobre el yo y su circunstancia. Señorío que se consigue precisamente a base del esfuerzo de superación" [26]. Y no debe olvidarse que el perfeccionamiento de la persona, o, lo que es lo mismo, la libertad moral, es lo más propio y específico del hombre, pues el resto de las especies animales no parece observárseles grandes ansias de mejorar o perfeccionar su conducta.

En este momento es donde se nos impone, por tanto, la evidencia de lo que pudiéramos llamar una pedagogía del esfuerzo. Es decir, surge el interrogante de saber cómo moldear a base de educación esa fuerza que nos constituye en seres morales. Porque, si bien es cierto, como afirma Ibáñez-Martín, que "dentro de nuestra naturaleza hay cualidades que nos hacen seres extraordinarios entre los restantes vivientes, que nos prestan una especial dignidad y preeminencia, al dotarnos de la posibilidad de conocer lo profundo de las cosas y de aceptar o rechazar, incluso el mismo ser que hemos recibido...; si bien es cierto que el cachorro del hombre tiene una inclinación hacia el bien, igualmente es indudable, que carece de una estructura moral sólida y asentada aunque ésta pueda conseguirse gracias a la colaboración del educador" [27].

Dos han sido los extremos, según Spranger, o, si se quiere, los estilos de educación entre los que se ha movido la Pedagogía para educar la voluntad del hombre: "el estilo libre y el estilo coercitivo". Pero, "ninguna educación, comenta este autor, puede ser del todo autoritaria, y menos absolutista, porque le faltaría un momento que es constitutivo de su esencia: o sea, la asimilación de lo que la Pedagogía impone, por la propia voluntad del educando. Ni tampoco puede ser liberal sin restricciones, en el sentido del "laisser faire, laisser aller", porque esto significaría dejar crecer en forma salvaje y no educar, en el sentido de una ayuda para el desarrollo..." [28].

Es la vieja cantinela autoridad-libertad, y la difícil dialéctica que nos obliga a movernos entre la seguridad de que "quien da libertad completa al educando, ya no lo educa y quien tenga al educando completamente sometido, tampoco lo educa" [29]. En términos parecidos se expresa Reboul, cuando dice que "la educación libertaria llega, en definitiva, al mismo resultado que la autoritaria a mantener a los jóvenes en el infantilismo" [30].

En el momento actual podría parecer, quizás muchos así lo creen, que la idea de la personalidad libre, esencial para la democracia moderna, debiera implicar necesariamente la más absoluta libertad. Pero conviene precisar que la observación no es del todo concluyente. "La educación para la libertad no ha de coincidir necesariamente con el aflojamiento de las ataduras pedagógicas. Por el contrario: podría decirse que precisamente si en la vida madura ha de reinar la libertad auténtica, en lugar de la arbitrariedad, la educación tiene que crear primero un medio en el cual se consolide el carácter... Así llegamos a la paradójica antinomia de que se puede llegar a la libertad precisamente a través de la educación coercitiva, mientras que una libertad anticipada puede hacer perder aquella libertad que siempre implica una autolimitación" [31].

La Pedagogía, la ciencia de la educación, tiene pues, entre sus tareas más urgentes en nuestros días el ayudar al hombre a disponer más plenamente de sí mismo, porque, en definitiva, "el hombre, como afirma Yela, se educa no sólo cuando perfecciona sus respuestas y su ajuste..., sino cuando se hace más hombre, cuando dispone más plenamente de un sí mismo más pleno" [32].

A menudo, cuando se habla de educación, inconscientemente solemos pensar, casi siempre, en la edad escolar, sintiéndonos inclinados a creer que es ése el momento más importante. En realidad, antes de los cinco o seis años, que es cuando el niño accede a la escuela, en la etapa que pudiéramos calificar de preeducativa, han ocurrido ya acontecimientos trascendentales. La mayoría de los psicólogos coinciden en afirmar que "el niño de cinco años ha alcanzado ya cierto acabado elemental de su personalidad, de forma que, aunque aún se halle lejos de haberse completado ha adquirido ya lo esencial" [33]. Efectivamente el bebé, en la cuna, al tiempo que va madurando su cerebro, va formando mientras juega "las praxias y las gnosias", y aprende a distinguirse del mundo exterior formando en su cerebro la imagen del yo que pronto empleará para la personalización de su conducta, reflejando así el nacimiento de una voluntad propia, en su oposición al ambiente.

Resulta indudable que en este primer momento se está produciendo una especie de



autoeducación básica, en la que el influjo del ambiente va forjando ya las bases de una voluntad, aunque ésta sea totalmente automatizada. En un segundo momento, el niño estará en situación de comprender y habrá que ayudarle a salir de esa voluntad que hemos calificado de espontánea, para conseguir una verdadera voluntad reflexiva. En este momento comenzaría el auténtico proceso educativo, pues el niño ya puede comprender y esforzarse por cumplir lo que se le manda razonadamente. Es básico en esta época conseguir que al niño se le vaya progresivamente explicando y razonando los motivos y las justificaciones de las órdenes que se le den y de las prohibiciones que deba cumplir. Porque si al principio se ha llevado al niño por la vía de la identificación amistosa con los adultos y, como por ósmosis, éste ha ido asimilando lo que debía o no debía hacer, reforzándosele, además, las conductas positivas con premios, llegando a este nivel, como acertadamente comenta Fernando de la Puente en la revista: *Padres y Maestros*, "es necesaria la evidencia, entendida o aceptada de algún modo; de lo contrario, cuando llegue la edad de la independencia psicológica, el muchacho se encontrará rebelde y sin causa, es decir, vacío de contenidos, sin creencias ni ideales conscientemente vividos. ¿Qué ha sido de aquel niño tan obediente y piadoso? No era tal, sino un pequeño autómatas, por imitación inconsciente, por coacción o por temor. Era un muñeco mecánico que a los doce años se le acabó la cuerda" [34].

Orientar la voluntad a base de normas proteccionistas no explicadas suficientemente, constituye, pues, un paternalismo poco o nada educativo. "Hoy día, comenta Reboul, bajo el pretexto de preservar al niño le evitamos todo peligro, lo cual es, quizás el peor de los peligros, pues no tendrá nunca ocasión para vencer el miedo; al protegerle demasiado se le deja desarmado; y es igual de malo el ceder a todos sus deseos, bajo pretexto de no "frustrarle", ¡cómo si la peor frustración no fuera el ser incapaz de dominarse a sí mismo, con todo lo que esto conlleva de egoísmo y de miseria íntima" [35].

Sorprendentemente Maslow aconseja exactamente lo mismo: "la superprotección implica que las necesidades del niño son satisfechas *en su lugar* por sus padres, sin esfuerzo por su parte. Esto tiende a infantilizarle, a impedir el desarrollo de su propia fortaleza, voluntad y autoafirmación. En una de sus formas puede enseñarle a utilizar a los demás en vez de a respetarlos. En otra implica una falta de confianza por los propios poderes y elecciones del niño, es decir, es esencialmente condescendiente e insultante y puede contribuir a hacer que el niño se sienta inútil... —y añade— sabemos así mismo que la ausencia completa de frustración, dolor o peligro, es peligrosa. Para ser fuerte, la persona debe adquirir tolerancia a la frustración... El niño que se halla dotado de una buena dosis de seguridad, amor y satisfacción respetuosa de las necesidades puede sacar, termina Maslow, provecho de las frustraciones bien escalonadas y salir robustecido de ellas" [36].

Es, pues, absolutamente imprescindible ayudar al niño a dar ese gran salto. Debemos ayudarle a ir progresivamente dejando atrás un comportamiento no razonado y, por lo tanto, tampoco querido verdaderamente, para dar paso a una conducta personal y responsable. Porque, como afirma Reboul: "la educación moral comienza cuando se distingue el sentido del acto, del acto mismo, cuando se hace comprender que importa menos el objeto robado que la injusticia del robo... Y ningún adiestramiento, por sí sólo, puede dar esa inteligencia moral" [37].

En esta educación de la responsabilidad, evidentemente poco o nada influyen las amonestaciones y los sermones. Es preciso ir a la práctica comprensiva. No hay más salida que, como dice Spranger, "empezar con responsabilidades muy pequeñas, que un ser joven puede comprender y cumplir... y para ayudarle a cumplirlas, dejarle que haga sus experiencias concretas, incluso aquellas que impliquen un fracaso. Aquí termina, pues, la vieja pedagogía de la palabra y comienza la educación por el hacer, para un hacer ético y concienzudo" [38]. Razón, pues, llevaba Aristóteles cuando decía que "de la misma manera que practicando acciones justas es como llegamos a ser justos, y con acciones temperantes, llegamos a ser temperantes, con acciones fuertes llegaremos a la fortaleza" [39].

En este contexto, es posible que los dos medios directos, doctrina y ejemplo, que tradicionalmente se han señalado como los más idóneos para la educación moral, adquieran una nueva interpretación. La llamada doctrina, tendría como "tema y al mismo tiempo como fin, nos dice Millán, algo moralmente conveniente. No es, pues, una enseñanza enderezada al único objetivo de instruir. Su pretensión esencial es la de trascender a la conducta moral del educando y a éste

principalmente se dirige" [40]. Y el ejemplo, proporcionaría, además de las razones de la doctrina, la posibilidad de tener un modelo práctico al que imitar en su conducta. "El ejemplo, afirma Millán, tiene la condición o cualidad de imitable, es digno de imitación y además mueve a ella, por lo que posee gran eficacia para la conducta de otros hombres... El ejemplo, pues, debe considerarse como un cierto modo de enseñar, como un enseñar activo y no verbal" [41].

Saber, pues, qué hacer, porqué hacerlo y, finalmente, poseer la fuerza efectiva para hacerlo, no cabe duda que constituye un ideal difícil, siempre difícil de conseguir a nivel humano, aunque, por otro lado, sea absolutamente necesario. Hoy, con más urgencia, quizás, que nunca, a juzgar por los influjos continuamente crecientes que intentan "manipular" al hombre, "constituye la tarea más decisiva de la educación el desarrollar en él una fuerza resistente a esas potencias y el capacitarle para tomar decisiones independiente y responsablemente. En este sentido, se trata de desarrollar en el hombre la capacidad de juzgar por cuenta propia" [42]. Ahora bien, para lograr esta autonomía personal es preciso aprender, en primer lugar "a ser selectivos, es decir, a discernir entre lo esencial y lo accesorio, entre lo que tiene sentido y lo que carece de él, entre lo que tiene justificación y lo que no la tiene" [43]. Es preciso, pues, poseer un buen sentido crítico y además, un coherente sistema de valores. Porque como mantiene Maslow: "existir sin un sistema de valores, es patológico. El ser humano necesita una trama de valores, una filosofía de la vida, una religión o un sustituto de la religión, de acuerdo con la cual vivir y pensar, de la misma manera necesita la luz solar, el calcio o el amor..." —y concluye— porque no olvidemos que "muchas de las perturbaciones halladas en niños y adolescentes deben ser interpretadas como consecuencia de la incertidumbre de los adultos acerca de sus valores" [44].

"El buen educador, en suma, como mantiene Ibáñez-Martín, habrá de animar a sus educandos a que traduzcan en hechos personales sus ideas acerca de lo que es bueno, evitando favorecer comportamientos repetitivos, ya que una vida moral correcta no tiene nada que ver con hábitos automatizados, pues en este caso no se da realmente virtud, toda vez que no media la libertad del sujeto, que es necesaria para adquirir ese compromiso ético personal, signo de una existencia madura" [45].

No cabe duda de que la tarea de los educadores que quieren de verdad serlo es difícil, pero hermosa. Y desde luego, va mucho más allá de quienes piensan que la instrucción y la transmisión de los saberes es su única competencia. Al contrario, la única tarea formalmente pedagógica precisamente estriba, como señala Pacios en "la ayuda al educando para encontrarse a sí mismo, comprenderse, justificarse, y tomar las riendas de su propio destino" [46].

Dirección del autor: David Sacristán Gómez, c/ José Arcones Gil, 7. Madrid-17

#### NOTAS

- [1] GUSDORF, G. (1967) *La vertu de force*, p. 1, (Paris, P.U.F.).
- [2] Su principal obra, que se tradujo al castellano por: *Tu hijo*, se titulaba en la versión original: *The common sense book of baby and child care*.
- [3] SPOCK, B. (1954, 1.ª ed.; 1955, 3.ª ed.) *Tu hijo*, pp. 36, 269, 287, 319, 342. (Barcelona, Ediciones Daimon). Del mismo autor pueden consultarse: *El cuidado del niño lisiado*. (1967) y *Adolescencia, agresión y política*. (1971).
- [4] PACIOS, A. (1981) La Pedagogía y el momento presente de la sociedad, p. 37. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 153.
- [5] LUBIENSKA, H. (1968) *El método Montessori. Espíritu y técnica*, p. 80, (Madrid, Magisterio Español).
- [6] ALAIN, (1950) *Conceptos sobre educación*, pp. 9-10. (Buenos Aires, Ed. Kapelusz).
- [7] MARIN IBÁÑEZ, R. (1977) *Principios de la educación contemporánea*, (Madrid, Rialp). Vid. cap. III: El principio de actividad.
- [8] Vid.: TOURINÁN LOPEZ, J. M. (1981) Valor pedagógico y educativo del principio de actividad. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 153.
- [9] MARIN IBÁÑEZ, R., o.c., p. 105.
- [10] BLOCH, M. A. (1968): *Philosophie de l'éducation nouvelle*, (Paris, P.U.F.).

- [11] MILLAN-PUELLES, A. (1974) *Economía y libertad*, pp. 234-235 (Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorro).
- [12] TOURIÑAN LOPEZ, J. M., *o.c.*, p. 130.
- [13] ESCAMEZ SANCHEZ, J. (1976) La autorrealización personal, p. 206. *Millars-III*.
- [14] PIAGET, J. (1976) *Educación e instrucción*, p. 71. (Buenos Aires, Proteo).
- [15] ESCAMEZ SANCHEZ, J. *o.c.*, p. 207-208.
- [16] MARIN IBÁÑEZ, R., *o.c.*, p. 209.
- [17] LUBIENSKA, H., *o.c.*, p. 75.
- [18] ALAIN, *o.c.*, p. 1.
- [19] REBOUL, O. (1974) Devenir adulte, p. 444. *Esprit III*, vol. XLII: 433.
- [20] MARIN IBÁÑEZ, R., *o.c.*, p. 104.
- [21] ALAIN, *o.c.*, p. 3.
- [22] GOUIER, H. (1942) (reimpresión 1947) *Maine de Biran. Oeuvres choisies*, p. 87. (Paris, Aubier Montaigne).
- [23] TISSERAND, P. (1952) *Memoire sur la décomposition de la pensée*, p. 80. (Paris, P.U.F.).
- [24] GOUIER, H. *o.c.*, p. 87.
- [25] GOUIER, H. *o.c.*, p. 69.
- [26] ALVIRA DOMINGUEZ, R. (1976) *¿Qué es la libertad?*, p. 28. (Madrid, Magisterio Español).
- [27] IBÁÑEZ-MARTIN, J. A. (1981) Introducción al concepto de adoctrinamiento, p. 91. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 153.
- [28] SPRANGER, E. (1961) *Espíritu de la educación europea*. (Buenos Aires, Kapelusz), pp. 117-118.
- [29] SPRANGER, E. *o.c.*, p. 125.
- [30] REBOUL, O. *o.c.*, p. 456.
- [31] SPRANGER, E. *o.c.*, pp. 128-129.
- [32] YELA GRANIZO, M. (1967) *Educación y libertad*, p. 16. (Madrid, Banco de Vizcaya).
- [33] CHAUCHARD, P. (1970) *El dominio de sí mismo*, p. 171. (Madrid, Guadarrama, col. Psicología y Ciencias Humanas).
- [34] PUENTE, F. (1975) Educar en libertad, p. 13. *Escuela de Padres. Padres y maestros*, n.º 45.
- [35] REBOUL, O. (1971) *La philosophie de l'éducation*, p. 106. (Paris, P.U.F.).
- [36] MASLOW, A. H. (1979) *El hombre autorrealizado*, pp. 264-265. (Barcelona, Kairós).
- [37] REBOUL, O. *o.c.*, p. 106.
- [38] SPRANGER, E. *o.c.*, p. 149.
- [39] ARISTOTELES *Ética a Nicómaco*, II, I.
- [40] MILLAN-PUELLES, A. (1963) *La formación de la personalidad humana* (Madrid, Rialp), pp. 185-186.
- [41] MILLAN-PUELLES, A. *o.c.*, 198.
- [42] BOLLNOW, O. (1971) Educar para la independencia de criterio, p. 23. *Educación*, vol. IV.
- [43] PACIOS, A. *o.c.*, p. 45.
- [44] MASLOW, A. H. *o.c.*, pp. 271-272.
- [45] IBÁÑEZ-MARTIN, J. A. *o.c.*, pp. 96-97.
- [46] PACIOS, A. *o.c.*, p. 45.

SUMARIO: El presente artículo pretende esclarecer el papel que debe jugar el esfuerzo en la tarea educativa. En la primera parte se analizan los parecidos y las diferencias existentes entre el concepto de esfuerzo y el contenido significativo de otros términos más o menos afines, tales como: actividad, espontaneidad, interés, juego, trabajo, etc. A continuación, se considera el esfuerzo como hecho primitivo de conciencia y como factor clave del acto moral. Y se concluye, en la tercera parte, resaltando la necesidad absoluta de cultivar y practicar una efectiva pedagogía del esfuerzo, como condición de posibilidad de la verdadera educación.

*Descriptores:* Effort, Activity, Freedom, Work, Interest, Education.